

---

## Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ?

*Early leaving from university : the result of an ongoing adjustment process ?*

*Studienabbruch – ein schrittweiser Regulierungsprozess ?*

*El “abandono” en la universidad : ¿un proceso de ajuste progresivo ?*

**Sylvie David et Ekaterina Melnik-Olive**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4321>

DOI : 10.4000/formationemploi.4321

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 81-100

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Sylvie David et Ekaterina Melnik-Olive, « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation emploi* [En ligne], 128 | octobre-décembre 2014, mis en ligne le 19 janvier 2015, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4321> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4321>

---

# Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ?

SYLVIE DAVID

*Responsable de l'Observatoire de la vie étudiante d'Aix-Marseille Université.  
Avant la fusion des trois universités du site d'Aix-Marseille, elle dirigeait l'Observatoire de la  
vie étudiante de l'université de Provence.*

EKATERINA MELNIK-OLIVE

*Docteur en économie, chargée d'études au département Formation et Certification du  
Céreq. Elle est également chercheure associée au Centre d'études de l'emploi.  
Au moment de l'écriture de cet article, elle faisait partie de l'Observatoire de la vie étudiante  
(OVE) d'Aix-Marseille Université.*

---

## Résumé

### ■ Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ?

Cet article vise à mieux comprendre ce que l'on nomme « décrochage » à l'université, au travers d'éléments qualitatifs. Sont ici mobilisés les résultats d'une étude exploratoire menée à l'université de Provence, en 2009-2011, auprès des étudiants néo-bacheliers inscrits en licence en Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines. L'enquête par entretiens a permis un suivi d'une trentaine de néo-bacheliers. Le « décrochage » est ici considéré comme un processus réversible et parfois constructif. Les préconisations formulées portent notamment sur la redéfinition de la mission d'accueil à l'université.

#### **Mots clés :**

Expérimentation sociale, abandon des études, université, étudiant, cheminement universitaire

---

## Abstract

### ■ Early leaving from university: the result of an ongoing adjustment process?

This paper aims to provide some qualitative evidence on the issue of early leavers from university in France. We present the results of an exploratory qualitative study conducted in 2009-2010 jointly by the University of Provence and the Crous of Aix-Marseille (the Regional students' welfare office). The study focused on the secondary school leavers newly enrolled in the University in the academic sector of Arts, Literature, Languages and Human Sciences (ALLSH). The four waves of the survey conducted on the basis of semi-structured interviews allowed a follow-up of about thirty undergraduate students for two years. The study resulted in defining several paths of action within university and beyond.

---

**Keywords:**

Social experiment, drop out, university, student, undergraduate paths

*Journal of Economic Literature* : I 29, I 23

Traduction : *Auteurs*

---

En 2009, le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) a lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes, constitué de plusieurs axes de travail. L'un des axes portait sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale, et notamment sur le « décrochage à l'université ». En amont du programme du FEJ, un Plan pour la réussite en licence a été initié à partir de 2007 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ce plan visait à lutter contre l'échec à l'université « *en divisant par deux en cinq ans le taux d'échec en première année de licence* »<sup>1</sup>.

Le Centre régional des oeuvres universitaires et scolaires (Crous) d'Aix-Marseille et l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) de l'université de Provence<sup>2</sup> ont répondu à cet appel d'offres national, en présentant un projet consacré à « L'incidence des conditions de vie et d'études sur l'échec en licence et rôle des bourses ».

Le projet s'est déroulé en deux phases. La première, la phase d'étude exploratoire, avait pour finalité de définir des pistes pour la mise en place d'une expérimentation visant à réduire les décrochages universitaires en première année de licence (L1). La phase d'expérimentation a pris ensuite la forme d'un « tutorat de repérage et de guidage » auprès des étudiants entrant en L1 à la rentrée universitaire 2011/12. Elle visait à repérer le plus tôt possible les étudiants en difficulté et à leur proposer un accompagnement « Crous/Université » vers les dispositifs existants, sociaux et/ou pédagogiques, selon la nature des difficultés identifiées.

Cet article présente une synthèse des résultats de l'étude qualitative exploratoire, à partir des entretiens menés auprès des néo-bacheliers 2009 inscrits en L1 dans l'une des trente mentions de licence du secteur Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines (ALLSH), secteur fortement représenté parmi les étudiants de licence de l'université de Provence. Du fait de l'approche qualitative retenue, l'étude ne prétend pas à une représentativité statistique, ni à une vision exhaustive. Elle vise plutôt à éclairer les processus à l'œuvre à l'entrée à l'université.

A la lecture de la littérature, il s'est avéré que le terme de « décrochage », très mobilisé dans le discours politique, recouvre des réalités assez hétérogènes. Plutôt que de « partir » d'une définition fondée sur le constat du « décrochage », nous avons choisi de nous intéresser aux parcours individuels des nouveaux étudiants, leur relation à l'université et à la façon dont ils

---

1. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

2. En janvier 2012, cette université a fusionné avec les universités Aix-Marseille II et III pour former Aix-Marseille Université (AMU).

s'approprient leurs études durant leur première année universitaire : quelles sont les attentes des étudiants vis-à-vis de l'université ? Y répond-elle ? Dans quelle mesure pourrait-on prendre en compte ces réalités et agir au sein de l'université ?

L'originalité de notre enquête réside dans le fait qu'elle s'intéresse au « décrochage » à l'aune du processus d'adaptation des étudiants universitaires, sur près de deux ans. Ainsi, l'enquête ne s'adressait pas spécifiquement aux étudiants dont on sait qu'ils ont déjà « décroché » (Beaupère et *al.*, 2007 ; Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Sarfati, 2013). En effet, nous nous sommes intéressés à l'ensemble des étudiants, dont certains « décrocheront » au cours des deux premières années, et d'autres pas.

L'enquête qualitative que nous avons effectuée a donc permis de suivre les étudiants sur une période de dix-huit mois, depuis leur première inscription à l'université. Retraçant les différents types de parcours dans le temps, l'étude a également mis en lumière le cheminement des projets des étudiants ainsi que les processus d'adaptation ou de sortie plus ou moins progressive de l'université<sup>3</sup>.

De fait, l'enquête nous a amenés à considérer le décrochage non pas comme un résultat constaté *a posteriori*, mais comme un processus réversible dans certains cas, ou irréversible dans d'autres, aboutissant à l'abandon des études universitaires ou à leur mise en suspens.

Tout d'abord, nous présentons un bref cadrage au niveau national sur la notion de « décrochage » à l'université. Ensuite, nous analysons les entretiens effectués lors de notre enquête de terrain. En conclusion, nous suggérons quelques pistes pour une action commune au sein de l'institution, visant notamment à mieux définir la mission d'accueil des étudiants à l'université. A cet effet, il conviendrait d'améliorer la coordination et le maillage des services et des ressources dédiés à l'accueil et l'accompagnement des primo-entrants en licence. Bien que le caractère exploratoire de l'étude et son champ restreint ne permettent pas d'envisager de généraliser les résultats, certaines de nos conclusions rejoignent celles des travaux déjà réalisés sur le sujet.

## 1 | Le décrochage, un phénomène institutionnel, structurel avant d'être individuel

Le décrochage renvoie à des réalités diverses, tandis que l'entrée à l'université correspond aussi à une période charnière ouvrant vers la vie adulte.

3. Le rapport d'étude fournit une analyse plus détaillée des parcours et de l'évolution des récits (Crous-OVE, 2012).

---

## 1.1. Le « décrochage » : une notion polysémique

Le terme « décrochage » à l'université recouvre des réalités très diverses. Tout d'abord, il faut distinguer le décrochage à l'université et le décrochage des études supérieures. De ce point de vue, soulignons qu'une partie des étudiants qui quittent l'université à l'issue d'une première année de licence n'arrêtent pas tous leurs études ; en effet, à l'issue de cette première année universitaire, 78 % des étudiants se réinscrivent à l'université et 16 % se réorientent vers une autre formation (Dethare, 2005). Selon le ministère de l'Éducation nationale (MEN), en octobre 2003, seuls 6,5 % des bacheliers 2002 ont interrompu leurs études à l'issue de leur première année ; ce taux varie très sensiblement en fonction du type de baccalauréat obtenu. Si 3 % seulement des titulaires d'un bac général interrompent leurs études à l'université la deuxième année après le bac, les détenteurs d'un bac technologique sont plus nombreux à le faire (8,5 %), notamment pour reprendre une formation plus courte (Dethare, 2005 p. 5). Les raisons de l'abandon sont multiples : 45 % déclarent avoir trouvé un emploi, 50 % disent ne pas apprécier la formation suivie, 20 % abandonnent pour des raisons financières. Ce même suivi des bacheliers 2002, trois ans après l'obtention du bac, a montré que 8 % de l'ensemble des bacheliers ne poursuivaient pas d'études à la rentrée 2004. Là encore, cette proportion était plus forte parmi les bacheliers technologiques, qui sont plus nombreux que les bacheliers généraux à être dans cette situation (18 % contre 6 % seulement des bacheliers généraux) (Dethare, 2006).

Le « décrochage » à l'université est souvent considéré comme un phénomène structurel inhérent au système d'enseignement et d'orientation en France. Duru-Bellat et Kieffer (2008) soulignent notamment le rôle de la « *démocratisation ségrégative* » du bac, intervenue dans les années 1980. D'une part, l'accès au bac a été ouvert aux élèves d'un niveau scolaire moins élevé et, d'autre part, les taux d'accès à l'enseignement supérieur et de réussite sont fortement corrélés avec la série du bac (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Jaoul-Grammare et Nakhili 2010 ; Morlaix et Suchaut, 2012) et les milieux sociaux (Nicourd et al, 2012).

Parmi les 116 000 bacheliers de la Génération 2007 n'ayant pas poursuivi d'études supérieures, 13 % sont des bacheliers généraux, 36 % des bacheliers technologiques et 51 % des bacheliers professionnels (Cereq, 2012, p. 12). Selon l'enquête Génération 2004, 11 % des bacheliers généraux entrés dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme, contre 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels (Demuynck, 2011). Le taux d'échec dans l'enseignement supérieur, plus important pour ces bacheliers, s'explique généralement par le fait qu'ils sont « recalés » à l'entrée des filières sélectives dans lesquelles les taux de réussite sont pourtant plus élevés qu'à l'université. Ils se retrouvent donc à l'université « par défaut ». Si en 2011, 25 % de l'ensemble de néo-bacheliers se sont inscrits en L1 « par défaut », pour les néo-bacheliers professionnels et technologiques, cette proportion est respectivement de 36 et 34 % (MESR, 2012).

En raison de cette dimension structurelle du passage entre le secondaire et le supérieur, l'usage même du terme de « décrochage » dans le contexte de l'université de masse est

remis en question par certains auteurs : « *Parce qu'ils arrivent à l'université par défaut, parce qu'ils ne deviennent jamais étudiants ou parce qu'ils développent un rapport tactique à l'institution, ils "n'accrochent" pas aux études universitaires. Il semble alors difficile de qualifier leur expérience de l'université de "décrochage"* » (Sarfati, 2013, p. 18).

Pour Beaupère et *al.* (2007), le « décrochage » est défini par opposition à « l'abandon », dans la mesure où le second est un renoncement à quelque chose que l'on a tenté, tandis que le premier est « *un processus qui conduit les élèves à quitter l'enseignement ; ils y sont en échec, ils décrochent* » (pp. 16-17). Pour ces auteurs, à la différence de l'abandon, l'échec peut être rattrapé et les décrocheurs potentiels pourraient être repérés et aidés. Outre son caractère relatif (on peut décrocher de l'université et poursuivre ses études ailleurs), le décrochage pourrait donc être un processus réversible.

Le trait commun des différentes situations de « décrochage » prend la forme d'une démobilitation (désengagement, non-adhésion) des étudiants vis-à-vis de l'institution. Pour mieux comprendre ce phénomène, Rayou (2000) établit un parallèle avec l'analyse des choix de comportement des usagers face aux défaillances des institutions (Hirshmann, 1970). Trois types de comportement sont proposés dans ce modèle : la sortie de l'institution, la prise d'initiative et la « fidélité »<sup>4</sup>. Les étudiants insatisfaits par l'institution peuvent choisir entre la sortie expresse vers d'autres solutions (« sortie ») ou la prise d'initiatives et la participation au sein de l'institution (« fidélité »). Ce dernier type de comportement correspond au choix de s'adapter aux codes de l'institution sans les remettre en question. Selon Rayou (2000), les raisons de « sortie » des jeunes du système éducatif doivent être recherchées dans l'inadéquation entre leurs préoccupations et les réponses institutionnelles qui leur sont proposées. Dans le même temps, l'auteur souligne notamment une « *sous-utilisation* » de l'expression collective des étudiants à l'université de masse (Rayou, 2000).

Cette approche nous a paru pertinente pour notre étude de la relation étudiant/université. Elle permet de mettre notamment l'accent sur l'aspect constructif du « décrochage » qui, dès lors, ne doit pas être considéré comme un « aveu d'impuissance » vis-à-vis de l'institution mais comme une réaction à une situation qui ne convient pas, « une tentative d'agir sur la situation », (Rayou, 2000, p. 1).

## 1.2. Entrer à l'université : un statut à redéfinir, des repères à reconstruire

La manière dont les nouveaux arrivants intègrent leur nouveau statut d'étudiant va jouer sur leur devenir à l'université : ceux qui ne parviennent pas à s'affilier – c'est-à-dire à acquérir les codes de ce nouveau statut – échoueraient (Beaupère et *al.*, 2007).

4. Dans son article, P. Rayou (2000) mentionne uniquement les deux premiers types de comportements.

---

Une affiliation réussie passe tout d'abord par l'apprentissage, voire le décodage d'un nouveau contexte et des nouvelles « *règles du jeu* » (souvent implicites) concernant l'organisation de l'université et du cursus, les modalités d'évaluation (Coulon, 1997 ; Felouzis, 1997). La fréquentation des lieux symboliques de l'université (la bibliothèque, la cafétéria, etc.), les contacts avec les autres étudiants et les enseignants sont autant d'éléments qui favorisent l'acquisition de ces connaissances implicites.

Pour beaucoup, l'inscription à l'université s'accompagne d'une perte de repères temporels et pédagogiques. A la différence du lycée, le temps à l'université est moins organisé par la scolarité, la corrélation entre le nombre d'heures de cours, le volume du travail fourni et les notes est moins évidente et les exigences en termes de travail personnel sont moins explicites. Ainsi, les sociologues parlent d'abandon « *par démaillage* » pour les étudiants qui abandonnent pendant les vacances parce qu'ils n'ont pas pu nouer de liens suffisamment structurants sur le plan relationnel ni pédagogique. Ce phénomène se retrouve dans les statistiques : d'après le MEN, 30 % de ceux qui abandonnent l'université en 1<sup>ère</sup> année déclarent avoir déjà arrêté au mois de mars (Dethare, 2005).

L'entrée à l'université est souvent marquée par une décohabitation avec les parents, la séparation avec les amis du lycée. Ces événements peuvent générer une situation de rupture, d'autant plus que le « *monde atomisé* » de l'université de masse ne favorise pas les rencontres (Beaupère et *al.*, 2007). La décohabitation peut favoriser la réussite ou, à l'inverse, éloigner le nouvel étudiant de l'université. D'un côté, vivre chez ses parents permet de garder certains repères (des rituels familiaux, un réseau d'amis), prévenant l'isolement social et les difficultés matérielles (c'est surtout le cas des étudiants issus de familles aisées) ; d'un autre côté, la décohabitation peut être une condition nécessaire de la réussite pour les étudiants issus des milieux éloignés de l'université (Beaud, 2006).

Tous ces événements qui marquent l'entrée à l'université concourent à ce qu'elle devienne une étape charnière du passage à la vie adulte. En effet, devenir adulte consiste « *à franchir un certain nombre d'étapes – scolaires, professionnelles et familiales – qui introduisent les individus dans de nouveaux statuts* » (Galland, 2000, p. 14). L'acquisition de ce nouveau statut se traduit par la conquête progressive de l'indépendance, de l'autonomie, une émancipation vis-à-vis des parents, une affirmation identitaire (Galland, 2000 ; Galland 2008 ; Rayou, 2000 ; Van de Veld, 2008 ; Maunaye, 2013). Or, cette redéfinition du statut social se caractérise, pour les jeunes aujourd'hui, par un processus d'expérimentation complexe, parfois long et difficile : « *... il faut à la fois construire la définition sociale de sa place dans la société, définition qui n'est plus donnée à l'avance, et faire correspondre cette définition à une position professionnelle... C'est parfois le travail de construction pratique de la position, et ce sont souvent les deux opérations qui, successivement et alternativement, supposent un long processus d'ajustement progressif* » (Galland, 1990, p. 548).

Ainsi, les différentes études évoquées mettent en lumière que le « décrochage » n'est pas nécessairement synonyme d'échec, mais intervient dans un contexte où de multiples facteurs interagissent.

Parmi ces facteurs, le passé scolaire de l'individu et les conséquences qui en découlent sur son parcours, ses choix, ses projets, occupent une place prédominante. Il en résulte que le « décrochage » est un phénomène institutionnel et structurel avant d'être un phénomène individuel.

Le « décrochage » représente aussi un phénomène sociétal : en définitive, la société (comme l'institution) attend des jeunes qu'ils s'engagent rapidement et entièrement dans un parcours, tandis que cet engagement passe actuellement, pour beaucoup, par un cheminement long et complexe, avec des essais et des erreurs éventuels. Ces jeunes qui ne « s'ajustent » pas immédiatement au métier « classique » de l'étudiant à l'université sont alors qualifiés de « décrocheurs ».

Enfin, le « décrochage » est un phénomène où les ressources individuelles (notamment le capital social et le capital humain) jouent un rôle important dans l'acquisition du « métier » d'étudiant, et plus généralement dans l'acquisition d'un nouveau statut social.

## 21 Individu *versus* institution : des objectifs non convergents ?

Echelonné sur une période de dix-huit mois, le recueil par entretiens a permis de retracer les différentes étapes d'adaptation (ou d'inadaptation) de l'étudiant à son nouveau contexte d'études et de vie<sup>5</sup>.

Après avoir décrit la méthodologie de l'enquête de terrain (voir **encadré 1**), nous présentons les principaux résultats de l'étude. Ces résultats s'articulent autour de trois questionnements : que signifie l'entrée à l'université pour les néo-bacheliers ? Qu'attendent-ils de cette dernière et comment l'université répond-elle à ces attentes ? Et enfin, quels types de comportements adoptent-ils vis-à-vis de l'université ?

5. En accord avec le FEJ, nous avons choisi de nous intéresser au seul secteur ALLSH (Crous-OVE, 2012). Ce secteur regroupe une trentaine de filières (mentions) et présente des débouchés professionnels très variés.



## **Encadré 1 : Méthodologie de l'enquête de terrain : un suivi en quatre vagues**

### *La définition du public cible*

Le public visé par l'étude qualitative était constitué des néo-bacheliers 2009 inscrits à l'université de Provence en première année de licence (L1) dans une filière Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines (ALLSH), titulaires de baccalauréats littéraire (L) ou économique et social (ES).

Compte tenu des effets structurels liés à l'origine scolaire des primo-entrants à l'université, nous avons exclu du champ de l'enquête les étudiants qui échouent statistiquement plus souvent (bac professionnel et bac technologique) et ceux qui échouent moins souvent (bac scientifique). Les résultats de l'étude qualitative concernent donc les néo-bacheliers titulaires des séries de bac (Littéraire ou Économique et Social) pour lesquelles les filières Post-bac du secteur ALLSH constituent un débouché logiquement « attendu ».

À la rentrée 2009, 695 étudiants correspondaient au profil ciblé. Dans un premier temps, les néo-bacheliers ont été contactés par le Centre régional des œuvres universitaires et scolaires (Crous), par courrier cosigné Crous-Université, leur proposant de participer à l'étude, puis par mail et enfin par téléphone. Malgré cet effort, le taux de participation est resté faible : seuls 39 étudiants sur plus de 600 contactés ont participé à l'enquête, soit 6,5 %. La difficulté à mobiliser les étudiants a été déjà soulignée dans d'autres études, notamment celles portant sur le tutorat universitaire (Borras, 2011).

### *Le public interrogé*

À l'image du public accueilli dans le secteur ALLSH (75 % des filles), le public interrogé est majoritairement féminin : au total, nous avons pu interroger 32 filles et 7 garçons. Tandis que les boursiers représentent environ 45 % de l'ensemble de la population étudiée, leur poids a été prépondérant parmi les répondants car sans doute sont-ils plus sensibles à l'appel à participation transmis par le Crous. Les différents domaines disciplinaires du secteur ALLSH ont été représentés dans l'étude.

### *Une enquête en quatre vagues*

L'enquête exploratoire s'est déroulée en quatre vagues successives, entre décembre 2009 et mars 2011, l'objectif étant de jalonner le suivi d'une cohorte d'étudiants néo-bacheliers sur 18 mois. Pour trois vagues sur quatre, les informations ont été recueillies dans le cadre d'entretiens semi-directifs (d'une durée comprise entre 30 minutes et une heure) conduits en situation de face à face sur le campus universitaire. Du fait de l'éloignement des répondants pendant la pause estivale, la troisième vague d'enquête (juin-août 2010) a été effectuée par questionnaire en ligne comportant des questions ouvertes sur la situation de l'étudiant et ses projets.

Au total, une soixantaine d'entretiens ont été retranscrits, malgré une diminution progressive du nombre de participants. Sur l'ensemble des trente-neuf interrogations, six étudiants ont répondu une fois, douze étudiants deux fois, seize étudiants trois fois, et cinq étudiants quatre fois.

La durée des entretiens était variable (entre 30 minutes et une heure).

**(Suite encadré 1)**

La collecte de données qualitatives par vagues successives a permis d'alterner les phases de collecte et les phases d'analyse des données déjà collectées. Ce tuilage entre l'analyse d'une phase amont et la préparation de la phase aval de recueil a renforcé le caractère exploratoire de l'enquête qualitative. La grille d'entretien (et / ou questionnaire) de chaque vague a été ainsi élaborée en s'appuyant sur les résultats des analyses intermédiaires. D'une manière générale, les entretiens abordaient la façon dont l'étudiant avait vécu les différentes périodes de sa première année à l'université : le 1er entretien avait pour but de connaître les motivations de l'étudiant lors de son inscription à l'université, le contexte de ses choix et la manière dont il envisageait ses études ; le but de la 2ème vague était d'identifier d'éventuels changements intervenus dans sa situation ou son projet et de faire un bilan à mi-parcours de l'année universitaire ; le but de la 3ème vague était de dresser le bilan de l'année écoulée et des projets pour l'année suivante ; enfin, la 4ème vague visait à connaître la situation de l'étudiant, l'état de ses projets et sa perception de l'université dix-huit mois après son inscription.

(\*) : Vague 1 en décembre 2009 – février 2010 : 28 participants ; vague 2 en avril – mai 2010 : 17 participants plus 11 primo-participants ayant répondu à la fois aux questions de la vague 1 et 2 ; vague 3 en juin – août 2010 : 23 participants ; vague 4 en février – mars 2011 : 18 participants.

## 2.1 Des ajustements qui génèrent des parcours en constante recomposition

Les résultats décrits ci-après montrent que, pour les jeunes, plutôt que de représenter un engagement durable vis-à-vis de l'institution, l'entrée à l'université correspond à un passage progressif dans l'âge adulte. Dans ce processus de passage progressif, l'université est perçue comme un cadre plus ou moins durable, dans lequel l'étudiant tente d'inscrire cette étape charnière de sa vie. Selon le jeu de facteurs et les ajustements progressifs, le « décrochage » peut apparaître comme un processus réversible, mais aussi constructif.

### 2.1.1 Entrer à la fac sans s'engager dans un parcours universitaire

Le passage par l'université est souvent envisagé soit comme un choix par défaut, soit comme une étape intermédiaire avant de pouvoir concrétiser un projet, ou encore comme une période « *moratoire* » (Galland, 1990) qui laisse le temps pour réfléchir à ce que l'on fera plus tard : « ... *faut être réaliste, pourquoi est-ce que je suis à la Fac ?, Parce que je n'ai pas été prise en BTS (brevet de technicien supérieur), parce que je n'ai pas été prise en DUT (diplôme universitaire de technologie) et parce que je ne voulais pas rester à la maison, c'est tout, je me dis que plutôt que de rester un an à la maison à ne rien faire, tu vas à la Fac, tu apprendras des choses... Bon, c'est peut être un mal pour un bien, parce*

---

*que j'aurais été embêtée en BTS... alors que là... j'ai plus de choix et plus de temps pour me décider » (Myriam, boursière, valide le 1<sup>er</sup> semestre de L1 en redoublement).*

D'une manière générale, nos résultats confirment ceux fournis par Sarfati (2013) qui note également une part importante d'étudiants qui n'ont pas choisi l'université pour y obtenir un diplôme. Ces étudiants font un usage détourné de l'université qui leur permet d'effectuer un essai, voire d'y réaliser des expériences tous azimuts. Leur priorité est davantage d'inscrire leur vie de jeune adulte dans la découverte que dans la réussite académique : « *Cette année à la fac, c'est vraiment pour moi, pour ma culture personnelle...* » (Irène, non-boursière, valide quelques matières mais arrête ses études en L1 d'Espagnol).

### 2.1.2 Entrer à la fac : un passage progressif dans l'âge adulte

Une des dimensions éclairée par notre étude concerne l'accès par le néo-bachelier à un nouveau statut, celui du jeune adulte, au sien duquel il va être confronté à une nouvelle socialisation mais aussi rechercher une autonomie accrue.

En devenant étudiant, le jeune bachelier change d'environnement, d'espaces de vie, ce qui peut faire de ce passage un moment difficile : « *On n'est pas des chochottes, mais à des moments, on pleurait car on n'était pas chez nous quoi, c'était pas notre chambre, on n'avait pas notre ordi, nos petits trucs, c'était vraiment, ça change, ça fait un clash...* » (Hannah, L1 Langues Slaves, vit à la Cité U, redouble sa 1<sup>ère</sup> année). Même si, avec le temps, la plupart trouve des solutions face à l'éloignement familial ou amical, pour beaucoup, ces ruptures génèrent un isolement : « *J'étais consciente que ça n'allait pas, mais je ne voulais pas qu'on me le renvoie, c'est un cercle vicieux. Quand je rentrais le week-end chez moi, je n'avais vraiment pas envie de revenir [à la fac]* » (Marie, 19 ans, boursière, vit en Cité universitaire, abandonne l'université à la fin du 1<sup>er</sup> semestre.)

Un point marquant plus positif qui caractérise le passage à la vie adulte est la quête d'autonomie, voire l'émancipation vis-à-vis des parents : « *... Je m'étais battue pour aller en Cité U, puisque ma mère ne voulait pas que j'aille en Cité U, elle ne voulait absolument pas* » (Myriam, boursière, déménage en cité universitaire, redouble son L1 en Sociologie). Cette émancipation peut être sans rapport avec les études : « *... Je n'ai pas pu faire de la danse avant parce que mon père ne voulait pas... En septembre, je me suis dit "puisque j'ai envie de le faire, je le fais..." Ce n'est qu'à partir de mon entrée à la fac que je me suis dit "ça suffit, je suis assez grand pour savoir ce que je veux faire"* » (Régis, 18 ans, bac L, non-boursier, passé en deuxième année de LEA - langues étrangères appliquées - vit avec ses parents).

Enfin, ce qui caractérise fortement ce passage au statut de jeune adulte, c'est la recherche d'indépendance financière, étroitement liée à la quête d'autonomie : « *Je pense que je vais travailler l'année prochaine [car] je ne contrôle pas mon compte, c'est ma mère qui a les papiers et la carte de crédit* » (Myriam, boursière, trouve un travail par la suite).

### 2.1.3 Le « décrochage » comme un processus réversible

Le « décrochage » des études universitaires apparaît comme un processus réversible. En effet, nombreux sont les étudiants qui passent par une période de « doutes » (une sorte de « décrochage intermédiaire ») durant leur première année à l'université : *« Je me suis dit, avec tout ce que j'avais travaillé, je ne voyais pas comment faire mieux... Je me suis demandée si je devais continuer, si c'était fait pour moi »* (Carol, boursière, redouble sa 1<sup>ère</sup> année en LEA, déménage à la cité U). Pour les uns, cette phase a duré quelques semaines, d'autres ont sacrifié toute une année en espérant reprendre sur de meilleures bases (déménager à la Cité universitaire, travailler à la bibliothèque) ou se réorienter l'année suivante ; d'autres encore ont quitté la fac. Mais ce n'est pas tant le fait de décrocher des études en cours d'année qui influence la suite du parcours à l'université ; c'est le jeu des facteurs entre eux qui pourra rendre ce décrochage irréversible. Parmi ces facteurs, l'existence de projets et/ou de formation alternative, la bourse, l'éloignement physique du lieu d'études, le soutien familial, mais aussi la durée de ce décrochage intermédiaire sont autant d'éléments qui pourront influencer sur son éventuelle réversibilité.

Si certains étudiants en difficulté restent à l'université, c'est parce que, d'une part, ils n'ont pas toujours de solution alternative et, d'autre part, qu'ils espèrent qu'à l'issue de cette année d'adaptation, l'université leur fournira un cadre pour progresser.

Parmi ceux qui partent, nombreux sont les parcours dans lesquels l'université n'est qu'une étape pour accéder à une autre formation dans le cadre d'un projet clairement défini. Louison abandonne progressivement l'université après avoir réussi l'écrit de son concours. L'université lui a permis de *« garder un cadre scolaire et un entraînement de travail. À côté des cours, du coup, j'étais motivée à travailler mes concours. Je les travaillais à la BU (bibliothèque universitaire) et j'étais plus efficace que chez moi. Ça m'a permis aussi de garder un "lien social", je ne restais pas chez moi malgré que les trajets étaient longs et fatigants »* (Louison, non-boursière, abandonne L1 en psychologie pour préparer le concours d'infirmière, qu'elle réussit).

Ainsi, notre analyse confirme le fait que le diplôme universitaire n'est pas l'objectif poursuivi par l'ensemble des néo-bacheliers qui s'inscrivent à l'université (Filhon, 2010 ; Sarfati, 2013). En revanche, il apparaît clairement que l'entrée à l'université constitue une étape charnière dans l'acquisition de l'autonomie et le passage à un nouveau statut, celui de jeune adulte.

Dans cette quête d'un nouveau statut, la recherche d'un cadre pour pouvoir progresser apparaît comme l'une des principales attentes des nouveaux étudiants qui entrent à l'université, quels que soient leurs objectifs initiaux. La difficulté de l'institution à prendre en charge cette attente d'accompagnement peut freiner leur appropriation du statut d'étudiant.

---

## 2.2. La recherche d'un cadre : une attente forte vis-à-vis de l'institution

Tout en revendiquant leur recherche d'autonomie, les nouveaux étudiants déplorent le manque d'encadrement à l'université. Ils expriment souvent le souhait d'être davantage accompagnés dans l'acquisition de leur autonomie. Cette posture n'est contradictoire qu'à première vue, car l'étudiant a besoin d'apprendre à être autonome avant de le devenir. Ce constat traduit aussi un décalage entre d'une part, des attentes individuelles centrées sur la quête d'autonomie et la recherche de soi et d'autre part, la finalité de l'institution, davantage centrée sur des apprentissages académiques et la diplomation. Notre étude fait ressortir trois facteurs accentuant ce décalage : l'injonction immédiate à l'auto-organisation, la pédagogie de masse et une perception des services administratifs comme étant éloignés des préoccupations des nouveaux arrivants.

### 2.2.1. L'injonction à l'auto-organisation

L'absence d'obligation de présence systématique est positivement perçue comme une liberté, mais une liberté « dangereuse ». En effet, les repères (temporels, sociaux, pédagogiques) structurant la vie de ces nouveaux étudiants sont, pour la plupart d'entre eux, à reconstruire. Or, pour cela, les étudiants ne disposent finalement que d'un temps très limité (entre la rentrée et les premiers examens).

L'étudiant se retrouvant seul responsable de son parcours, il est souvent question ici de volonté personnelle : « *D'un côté, c'est stimulant, et d'un autre côté, on peut partir... Il faut juste avoir une volonté de fer ... On est face à nous-mêmes.* » (Régis, est passé en L2 de LEA Anglais-Chinois sans avoir validé la totalité des matières). Si certains étudiants parviennent à se construire un cadre, d'autres n'y parviennent pas : « *... Je regrette un peu le Lycée, par rapport à l'encadrement déjà, il m'a toujours fallu du monde autour de moi qui me dise de travailler, du moment qu'il n'y a personne pour me dicter les devoirs, je pars un peu en vrille* » (Gwenaëlle, boursière, n'a pas validé sa 1<sup>ère</sup> année de L1 en Sciences du langage, vit chez ses parents).

Il est d'autant plus difficile pour l'étudiant de se conformer à cette injonction à l'auto-organisation, qu'elle intervient à un moment charnière où tous les repères sont, pour beaucoup, à reconstruire.

### 2.2.2. Découverte d'une pédagogie de masse et défis d'une évaluation différée

L'hétérogénéité des approches et des disciplines, l'absence d'une méthode de travail imposée, le manque d'une vision globale de la cohérence et des débouchés de leur formation (apport de certaines disciplines ou de certaines options) de même que l'anonymat sont difficilement assimilés par les néo-bacheliers. Le dialogue avec les enseignants existe, mais reste rudimentaire : « *Au Lycée, les profs venaient nous voir, ils nous donnaient des appréciations, tandis que là non, mais si on a une question, on peut quand même leur envoyer un mail. C'est bien sans être bien, c'est mieux parce qu'on peut plus communiquer, mais ils ne*

*savent pas qui on est, ça reste anonyme* » (Cécile, a validé son L1 de psychologie, mais abandonne pour la formation d'assistante sociale).

On pourrait penser que les enseignements de « Méthodologie de Travail Universitaire » (MTU) apportent des réponses à la recherche de soutien méthodologique. Cependant, tous les étudiants ne parviennent pas à « décoder » le lien entre des matières enseignées et leurs besoins en termes de méthode. Une étudiante ayant perçu l'utilité de cette matière, témoigne : « *Ça nous donne des astuces pour travailler, quand on aura à faire des mémoires, pour les bibliographies, ça va nous servir.* » (Cécile, après avoir validé son L1 en Psychologie, elle quitte l'université pour une formation d'assistante sociale). Une autre témoigne, au contraire : « *Moi, la MTU, je l'ai validée, ... c'est une matière qui ne sert absolument à rien pour le coup... Je ne sais pas comment, mais j'ai réussi... j'en voyais vraiment pas l'intérêt ... il y en a beaucoup qui n'allaient pas en MTU* » (Zoé, Boursière, s'est réorientée en L1 de psychologie après un abandon de L1 LEA.)

Les contrôles continus et les premiers examens représentent des repères leur permettant de voir si le travail qu'ils ont fourni correspond aux attendus pédagogiques : « *Etant donné que je n'ai pas eu de mauvais résultats aux examens... je me dis : "continues comme ça, ça marche donc"* » (Marilys, Boursière, est passée en L2 Science de Langage). Favorables aux contrôles continus, les étudiants regrettent le manque de suivi continu au cours du semestre : « *Le fait d'avoir deux notes par semestre, on ne voit pas l'évolution de l'élève, on ne sait pas...* » (Myriam, Boursière, redouble son L1 en sociologie).

Pour les étudiants ayant un projet professionnel défini, la pédagogie universitaire peut paraître décalée par rapport à leurs attentes : « *J'ai vraiment plus appris sur le terrain qu'à la fac, en me mettant à écrire petit à petit, ... puis je me suis mis à la photo, faire mes articles chez moi, puis j'ai été contacté par une association... Entre temps, j'ai été pris dans une agence de photographes, je fais aussi des interviews, je commence à connaître du monde...* » (Yann, non-boursier, inscrit d'abord en L1 géographie qu'il quitte pour une école privée de journalisme). L'université, comme d'autres formations qu'ils peuvent intégrer par la suite ne sont que des étapes possibles pour parvenir à leurs objectifs professionnels.

### 2.2.3. Une administration peu tournée vers l'étudiant

Le manque de cadre s'exprime aussi par rapport aux recherches d'informations et d'interlocuteurs pertinents. En plus d'engendrer des difficultés supplémentaires, il contribue à une image négative de l'administration, perçue comme peu tournée vers l'étudiant et ses préoccupations.

Dans leurs représentations de l'université, les étudiants distinguent le corps enseignant et l'administration comme deux « institutions » séparées qui ne dialoguent pas suffisamment : « *Tout ce qui est administratif reste très vague, très flou, même les trois quart des profs, étant donné que ça ne les intéresse pas vraiment, l'administratif, ils sont eux-mêmes pas au courant, donc c'est assez dur de trouver des renseignements adéquats.* » (Marilys, boursière,

---

L1 sciences du langage, est passée en L2). Une étudiante ayant validé son L1 partage cette vision : « *Ça n'est pas très bien organisé, c'est à nous d'aller chercher les informations, on n'est pas informé automatiquement, c'est assez déstabilisant... ils pourraient être plus clairs, je pense* » (Léa, boursière, L1 a validé sa 1ère année et est passée en L2 psychologie).

A l'instar de la recherche d'interlocuteurs, la difficulté de se repérer dans les bâtiments est souvent mise en avant : « *La Fac d'Aix, c'est un labyrinthe... Au début, j'étais un peu perdue, je ne savais pas où étaient les salles... Je trouve que c'est mal indiqué, on nous explique mal les choses, tout leur paraît évident* » (Léa, a validé sa 1ère année et est passée en L2 psychologie).

La dimension labyrinthique des locaux est à l'image de la segmentation de l'information, générant, pour le nouvel étudiant, un brouillage dans sa lecture de l'institution, et rendant difficile la compréhension de ses règles de fonctionnement.

Les difficultés rencontrées par les nouveaux étudiants créent chez eux l'impression d'être « livrés à eux-mêmes », empêchant ainsi l'émergence du sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, et l'affiliation à leur nouveau statut d'étudiant. Ce manque d'affiliation contribue à accroître les effectifs des sortants qui ne se retrouvent pas dans cette Université de masse et qui la quittent pour se tourner vers des solutions alternatives, lorsqu'ils les trouvent (Beaupère et *al.*, 2007).

### **2.3. Des comportements différents faces aux carences institutionnelles ressenties**

Le choix de l'université résulte d'un jeu de facteurs multiples qui relèvent, entre autres, de nombreuses contraintes auxquelles sont soumis les néo-bacheliers. Notre recueil qualitatif a notamment montré que l'inscription à l'université est souvent motivée par autre chose que l'obtention d'un diplôme universitaire : acquisition d'une culture générale, année d'attente, etc.

L'abandon des études universitaires au cours de la première année n'est donc pas systématiquement lié à l'échec, mais plutôt à une non-convergence entre les objectifs individuels et ceux de l'institution.

Ce constat appelle à relativiser le phénomène de « décrochage » et rejoint en partie la conclusion d'une autre étude récente : dans un contexte où les usages que font les étudiants de l'université ne sont pas toujours ceux attendus par l'institution (stratégie d'attente, recherche de culture générale, etc.), il est difficile de qualifier de « décrochage » l'expérience des étudiants n'ayant jamais « *accroché* » à leurs études universitaires (Sarfati, 2013), comme nous l'avons vu.

Il n'en reste pas moins que l'université ne répond pas aux attentes de certains étudiants qui, même en la considérant comme une solution provisoire, comptent mener à terme leur année, mais abandonnent finalement, ne voyant pas l'intérêt de continuer. Le « décrochage » revêt alors une dimension constructive (Rayou, 2000, Filhon, 2010), dès lors



que quitter l'université constitue un choix d'action, à condition d'avoir une solution alternative.

Parmi ceux qui quittent l'université, nous avons identifié plusieurs modes de « sortie » et plusieurs logiques conduisant à l'arrêt des études universitaires :

Une logique de progression vers un projet professionnel clairement défini, caractérise, dans notre étude, les étudiants qui quittent l'université pour des solutions alternatives. Par exemple, ayant validé sa L1 en psychologie, Cécile n'a pas connu l'échec à l'université, mais elle a préféré une autre formation : *« Je préfère faire assistante sociale ou éducatrice spécialisée plutôt que de continuer la fac... Mes concours me font intégrer une formation où j'apprends un vrai métier que je pourrai exercer immédiatement après la formation, tandis qu'à la fac, on n'apprend pas vraiment de métier, c'est plus général... »* (Cécile, non-boursière, valide son L1, mais quitte l'université pour une formation d'assistante sociale).

Une logique de mise en attente faute de projet d'études à investir, qui regroupe deux modes de « sortie ». Dans certains cas, cette mise en attente est vécue dans la difficulté.

Ainsi, l'exemple de Marie présente une figure de l'abandon par manque de projet et par cumul de difficultés à la fois sociales et pédagogiques. S'étant inscrite en L1 en arts plastiques « par défaut », elle n'avait pas d'attentes particulières vis-à-vis de l'université : *« Je ne voulais pas perdre une année. Je n'avais pas spécialement d'attentes, j'y suis allée sans savoir... J'ai arrêté d'aller en cours, je me suis isolée, ... »* (Marie, boursière, vit à la Cité U, abandonne à la fin du 1<sup>e</sup> semestre et ne dépose pas de demande de bourse pour la rentrée suivante).

Dans d'autres cas, la mise en attente est, au contraire, perçue comme une opportunité pour explorer un projet de vie avant de s'engager dans la vie adulte (ce qui n'exclut pas une reprise d'études ultérieure) : *« ... Là j'ai 18 ans, et si j'attends pour voyager, après je n'aurai plus le temps ... découvrir d'autres cultures, c'est maintenant ou jamais »* (Irène, non-boursière, valide une partie de matières mais arrête ses études en L1 d'Espagnol). Cependant, quelles que soient les logiques retenues et quelles que soient les motivations initiales des primo-entrants à l'université, ces derniers y entrent avec l'attente plus ou moins exprimée d'y trouver un cadre permettant de progresser vers un nouveau statut social.

Pour ceux qui restent à l'université, une grande partie, faute d'alternatives, s'efforce à comprendre et adopter les codes de l'institution, quitte à y consacrer plus de temps. De ce fait, la première année d'études est pour beaucoup une année « sacrifiée » car consacrée à l'expérimentation et à l'apprentissage d'un nouveau mode de vie plutôt qu'à la progression dans un niveau d'études : *« ... J'ai perdu qu'un an, je n'ai pas perdu 20 ans, ça n'est pas trop grave quoi »* (Zoé, boursière, s'est réorientée en L1 après l'échec en LEA).

Les moins nombreux dans notre recueil sont ceux qui choisissent de « s'exprimer » (adopter la stratégie de prise de parole décrite par Hirshmann, 1970) en réponse aux lacunes qu'ils ont pu constater dans l'institution : *« ... Ils donnent les infos au compte-goutte... le groupe que j'ai créé sur Facebook, c'était bien aussi pour ça, car chacun met ses infos, c'est plus pratique »*



---

*que d'aller au 5<sup>ème</sup> étage chercher les infos... en plus, ils se plantent souvent dans leurs affichages d'infos !.. »* (Christophe, non-boursier, L1 en psychologie, est passé en L2). Cette figure de comportement proactif vis-à-vis de l'université est d'autant plus rare chez les néo-bacheliers qu'ils n'ont pas encore véritablement acquis leur statut d'étudiant et perçoivent l'institution comme une entité inaccessible et peu tournée vers leurs besoins.

Les comportements adoptés face à l'université sont étroitement liés aux ressources dont disposent les étudiants. Ces ressources – notamment le capital humain (passé scolaire, compétences et capacités acquises) et le capital social (leur entourage, leur « réseau » de relations) – contribuent plus ou moins à l'émergence de solutions alternatives. En outre, les inégalités en ressources propres à chaque étudiant se traduisent en aptitudes inégales à utiliser les diverses ressources mises à leur disposition. Les différentes formes de soutien institutionnel (bourse, logement étudiant, etc.) visent à gommer, du moins en partie, les inégalités en termes de ressources propres à chaque étudiant. Cependant, il conviendrait également d'agir sur les inégalités liées aux aptitudes et possibilités individuelles d'utiliser les ressources mises à disposition par l'institution au travers des dispositifs d'accompagnement existants (tutorat, enseignants référents, aides d'urgence, etc.).

## Conclusion

Finalement, quel doit-être le positionnement de l'université dans un contexte d'université de masse : doit-elle chercher à « accrocher » les étudiants qui ne l'ont pas vraiment choisie ou qui l'ont choisie en tant que solution d'attente ? Quel cadre devrait-elle fournir aux nouveaux arrivants, quelles que soient leurs motivations lors de l'inscription ? Comment pourrait-on faire valoir les compétences acquises à l'université, même pour les étudiants « de passage » ?

Rappelons que l'étude présentée dans cet article a porté sur le secteur Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines (ALLSH), un secteur particulier au sein d'un établissement particulier. En raison de la spécificité du contexte et du caractère exploratoire de l'étude, les préconisations de ce travail peuvent ne pas être généralisables. En effet, elles dépendront du contexte de chaque établissement : son organisation interne, le public accueilli, ses domaines disciplinaires, etc. Les problématiques évoquées dans cette étude peuvent concerner les filières ALLSH davantage que d'autres. Rayou (2000) avait déjà observé un taux élevé de néo-bacheliers « en attente » (en attente de projet, en attente de mûrir) au sein des filières d'ALLSH.

Nous avons considéré le « décrochage » non pas comme un résultat (ou une conséquence) mais comme un processus. Ce processus donne lieu à des ajustements successifs dans le temps, où les différentes phases que nous avons pu identifier peuvent

alterner (découragement, remise en question, remobilisation)<sup>6</sup>. Selon le jeu des facteurs, ce processus peut conduire à une réorientation (hors de l'université ou en son sein), à un maintien dans la filière, à un étalement dans le temps du projet d'études, à la mise en suspens des études, etc.

Cela nous amène à considérer le décrochage comme un processus réversible qui dépend à la fois des ressources propres à l'étudiant, des ressources mises à sa disposition par l'institution, des solutions alternatives qui se présentent à lui, et enfin de ses capacités à mobiliser cet ensemble de facteurs. L'institution pourrait donc mettre à disposition des étudiants les ressources qu'elle juge nécessaires et veiller à ce qu'elles soient accessibles à ceux qui en ont le plus besoin.

Quelles que soient les motivations initiales de l'étudiant, son inscription à l'université s'intègre dans un processus de passage à l'âge adulte, comme le définit Galland : « *Un moment où il faut construire à la fois la définition sociale de sa place dans la société... et faire correspondre cette définition à une position professionnelle* », supposant un long processus d'ajustement progressif (Galland, 1990, p. 548).

Si la première année après le lycée est souvent considérée par les étudiants que nous avons rencontrés comme une année consacrée à l'expérimentation et à la découverte, c'est parce qu'ils y voient la possibilité de « profiter » de la jeunesse, en repoussant à plus tard le moment où ils prendront des engagements vis-à-vis de l'avenir.

Cette étude exploratoire permet d'envisager certaines pistes pour améliorer l'accueil des étudiants à l'université. Une première piste concerne la redéfinition et la valorisation de la mission d'accueil à l'université : mieux accompagner l'étudiant vers l'acquisition progressive d'autonomie dès son inscription à l'université. Cette amélioration pourrait s'appuyer sur une approche systémique, de façon à ne pas dissocier les différentes dimensions de la vie étudiante (pédagogique, administrative, sociale). Pour cela, il est nécessaire de renforcer le maillage entre les acteurs institutionnels internes et externes (meilleure synergie entre les services du Crous et ceux de l'Université, mise en place d'un accueil centralisé qui n'émiette pas les démarches administratives et pédagogiques des étudiants, etc.).

On pourrait aussi renforcer les capacités des étudiants à mobiliser, de manière appropriée, l'ensemble des ressources mises à leur disposition (Berthel et Simon, 2014 ; Borrás, 2011). Encore faut-il que l'objectif de ces étudiants soit cohérent avec celui de l'institution. Or, notre étude a montré parfois une non-adéquation entre les motivations des individus et la finalité de l'institution. L'université représente souvent une solution d'attente pour accéder à une autre formation, pour effectuer une année d'essai, ou encore pour tenter de réaliser des projets sans lien direct avec les études. Ce « *détour-*

6. Pour plus de détails sur l'évolution des discours et des parcours dans le temps, voir le rapport Crous-OVE (2012).

---

nement » de l'université par les étudiants à des fins autres que celles de l'institution a déjà été souligné par Sarfati (2013).

Une façon de réduire ce « conflit d'intérêts » serait de valoriser les compétences acquises à l'université, quelle que soit la durée du parcours. Dans une démarche formative globale, la valorisation des compétences de l'étudiant pourrait favoriser l'inscription des études universitaires dans un processus général de passage à la vie adulte. Certains dispositifs allant dans ce sens, comme le portefeuille d'expériences et de compétences, ont déjà été expérimentés dans les universités, mais leur portée reste limitée en raison d'une faible adhésion des étudiants d'un côté, et des professionnels, de l'autre (Gasté et Loumé, 2012).

## ■ Bibliographie

Beaud S. (2006), « La fac c'est moins pire que je croyais ! », *Revue du Mauss*, n° 28, pp. 323-333.

Beaupère N., Boudesseul G. (dir.) (2009), *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Observatoire national de la vie étudiante, La Documentation française, Paris 2009.

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., Hugrée C., (2007), *L'abandon des études supérieures*, Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante, La Documentation française, Mai.

Cereq (2012), « *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010* ».

Berthet T., Simon V. (2014), « La lutte contre le décrochage scolaire en France : deux expérimentations régionales à l'aune des capacités individuelles », in Berthet T. et Zaffran J. (dir.), *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Presses universitaires de Rennes, pp. 81-102, 190 p.

Borras I. (2011), « Le tutorat à l'université : peut-on forcer les étudiants à la réussite ? », *Bref-Cereq*, n° 290.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant : approche ethno méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

Crous - OVE (2012) *Parcours d'études en 1<sup>ère</sup> année de Licence à l'université : les figures d'une adaptation complexe*, Rapport d'étude, AP1 n° 147 du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, juin.

Demuynck C. (2011), *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon, juin.

- Dethare B. (2005), « Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? », *Note d'information MEN-DEP* 05.19, juin.
- Dethare B. (2006), « Que deviennent les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? », *Note d'information MEN-DEP* 06.29, décembre.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, Vol. 63, pp. 123-157.
- Felouzis G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 119, pp. 91-106.
- Filhon A. (2010), « La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants », *Formation Emploi*, n° 111, pp. 19-33.
- Gasté D. et Loumé D. (coord.) (2012), « Le portefeuille d'expériences et de compétences : de l'université à la vie active », *Relief Céreq*, n° 39, septembre.
- Hirschman A.O. (1970), *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge, MA : Harvard University Press. Tr. fr. de Claude Besseyrias, *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Paris, Editions Ouvrières, 1973. Réédition. *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995.
- Galland O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31-4, pp. 529-551.
- Galland O. (2000), « Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées », *Economie et Statistique* n° 337-338, pp. 13-36.
- Galland O. (2008), « Une nouvelle adolescence. Note critique », *Revue française de sociologie*, 49-4, pp. 819-826.
- Jaoul-Grammare M., Nakhili N. (2010), « Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur », *Net.doc*, Céreq, n° 68.
- Maunaye E. (2013), « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se "placer" et se "trouver" », *Formation Emploi*, 124, pp. 7-22
- MESR (2012), « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 », *Note d'information* 12.07.
- Morlaix S., Suchaut B. (2012), « Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs », DT 2012/2, Institut de Recherche sur l'Education.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2012), « L'impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège » *Formation Emploi*, n° 120, pp. 57-74.

---

Rayou P. (2000), « Une génération en attente », *VEI Enjeux*, n° 122, pp. 48-62.

Sarfati F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débat Jeunesse*, Presses de Sciences Po, 2013/1-n° 63, pp. 7-21.

Van De Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Presses Universitaires de France, « Le Lien Social », Paris, 278 p.